

Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants

Martine Cavanagh
Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

Laurent Cammarata
Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta

Sylvie Blain
Université de Moncton

Résumé

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une synthèse des connaissances visant à cerner les défis liés à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. L'analyse des travaux répertoriés nous a permis d'identifier trois défis majeurs auxquels ce système d'éducation doit faire face à l'heure actuelle. Il s'agit : (1) de la redéfinition de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire à la lumière de nouvelles réalités sociales; (2) du développement et de la validation, par la recherche, d'interventions pédagogiques

favorisant à la fois la construction d'une identité forte et le développement langagier d'élèves linguistiquement et culturellement très hétérogènes, ainsi que (3) de la mise en place d'une préparation adaptée aux besoins des futurs enseignants. L'analyse fait également ressortir les principales thématiques sur lesquelles les recherches futures devraient se concentrer afin d'améliorer la qualité de l'éducation en français, en milieu minoritaire, et ainsi contribuer à l'évolution du bilinguisme canadien. Parmi ces thématiques, celle de la formation des enseignants figure en tête de liste.

Mots-clés : enseigner en milieu francophone minoritaire, défis, formation des enseignants

Abstract

In this article, we present the results of a knowledge synthesis that had as its purpose identifying the challenges inherent in teaching in a minority francophone situation. An analysis of the relevant works has allowed us to identify three main challenges currently faced by this education system: (1) the redefinition in the light of certain new social realities of the mission of the Francophone school in minority situations, (2) the development and the validation through research of a pedagogy to promote both the construction of a strong identity and the language abilities of a student population that is very linguistically and culturally diverse, and (3) the provision of adequate preparation for future teachers. The same analysis also highlighted major themes for future research that would help improve the quality of education in minority francophone schools, and in this way contribute to the evolution of bilingualism in Canada. Of these themes, teacher training is at the top of the list.

Keywords: teaching in a minority francophone situation, challenges, teacher education

Introduction

Depuis l'adoption de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*, en 1982, les parents membres de la minorité francophone de la province où ils résident, qui répondent à des critères spécifiques associés à cet article, ont le droit de faire instruire leurs enfants en français (Faucher, 1999). Ce droit, visant à combattre l'assimilation des francophones à la majorité anglophone, a permis à ces derniers d'obtenir des commissions scolaires indépendantes pour gérer leurs écoles. Bien que ces écoles soient essentielles à la survie de la langue et de la culture française, et à la promotion du bilinguisme au Canada, et bien qu'elles soient de plus en plus populaires (par exemple, en Alberta, les effectifs des écoles francophones sont passés de 367 élèves, en 1984, répartis dans 2 écoles, à 6920 élèves, en 2014, répartis dans 39 écoles), la mise en œuvre de ce projet éducatif est complexe et ne produit pas toujours les résultats escomptés. En effet, malgré ses tentatives pour valoriser la vie en français en milieu minoritaire, l'école ne parvient pas à contrecarrer l'assimilation des francophones à la majorité anglophone (Statistique Canada, 2012). De plus, selon le programme international pour le suivi des acquis (PISA), les résultats pour les élèves canadiens de 15 ans, au cours des quatre évaluations depuis le début du programme en l'an 2000, démontrent que les francophones en milieu minoritaire réussissent généralement moins bien en lecture, en sciences et en mathématiques que les élèves anglophones en milieu linguistique majoritaire.

De tels résultats semblent être le reflet d'un ensemble de problèmes auxquels les enseignants qui œuvrent dans ce contexte sont confrontés. Parmi les principales difficultés évoquées par ces principaux acteurs se trouve la question de la valorisation de l'apprentissage du français dans un contexte linguistique qui ne le favorise pas, le besoin de combler un manque de ressources pédagogiques et culturelles appropriées pour le contexte, la nécessité de créer des liens entre l'école et la communauté ainsi que le manque de formation pédagogique et de développement professionnel pour les enseignants (Gilbert, Letouzé, Thériault, & Landry, 2004).

Sachant que l'enseignant joue un rôle clé dans la réussite des élèves (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2003, 2012; Wang, Haertel, & Walberg, 1993), nous nous sommes penchés sur les travaux liés à la thématique de la formation des enseignants. Une analyse initiale a révélé qu'il existe très peu de synthèses de connaissances ciblant la thématique de la formation des maîtres si importante dans le contexte de l'amélioration des

programmes. Nous argumentons que l'absence de synthèses sur cette thématique représente un obstacle majeur pour la recherche dans le domaine visant à améliorer la qualité de ce programme. Le but ultime de cet article est donc de répondre directement à ce manque de connaissances sur la formation des enseignants dans ce contexte, par le biais d'une synthèse des connaissances encore inédite incluant des travaux de recherche, portant non seulement sur la formation elle-même, mais aussi sur les défis liés à l'enseignement en milieu francophone minoritaire (MFM); travaux dont les résultats et les conclusions ont des implications importantes pour la formation. Pour ce faire, nous identifierons les défis majeurs liés à l'enseignement en MFM et dégagerons des thèmes essentiels pour les recherches futures. La poursuite de ce double objectif vise à améliorer la qualité de l'éducation offerte dans ce contexte dont la mission est étroitement liée à la défense des droits linguistiques des minorités de langue officielle, protégés depuis 1982 par l'article 23, et à la promotion du bilinguisme.

Méthodologie

Pour réaliser notre synthèse des connaissances, nous avons effectué une recherche de type documentaire (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000) qui s'est déroulée en deux étapes. Lors de la première étape, nous avons procédé à une première sélection de la documentation pertinente dans quatre bases de données (ERIC, FRANCIS, Repère et DAF) à partir de mots-clés et de critères définis au préalable¹. Les mots-clés retenus étaient les suivants : *milieu francophone minoritaire, enseignant, enseignement, modèle pédagogique, défis, formation des maitres, développement professionnel, culture, identité, francisation, recension*. Concernant les critères de sélection, nous avons établi que les écrits devaient (a) cibler le contexte canadien; (b) être rédigés en français ou en anglais; (c) avoir été publiés entre 2004 et 2014²; (d) traiter des concepts clés à l'étude et (e) inclure non seulement des études empiriques, mais aussi des rapports, des enquêtes, des recensions et des modèles conceptuels.

1 Notre projet initial de synthèse des connaissances couvrait les domaines de l'immersion française et de l'enseignement francophone en milieu minoritaire. Dans le cadre de cet article, nous rapportons les résultats de ce dernier contexte.

2 Nous avons aussi consulté des travaux avant cette période. Lorsque ceux-ci paraissaient importants pour notre compréhension globale des défis identifiés durant notre analyse.

Lors de la deuxième étape, pour guider l'analyse des documents retenus, nous avons coconstruit deux guides d'analyse différents, l'un avec des catégories appropriées pour analyser des articles traitant de recherches empiriques, et l'autre avec des catégories convenant pour les autres types de documents. Cette coconstruction s'est déroulée comme suit : chaque membre de notre équipe a d'abord analysé deux articles semblables; nous avons ensuite eu une rencontre pour comparer les résultats obtenus et nous entendre sur un cadre d'analyse commun. Afin d'accroître l'efficacité et la rigueur de notre travail de synthèse, nous avons utilisé le logiciel d'analyse qualitative NVivo pour développer la structure hiérarchique thématique qui constitue le cœur de la section réservée aux résultats. Parallèlement, durant tout ce processus de catégorisation de thèmes et de sous-thèmes, nous avons tenu un journal en utilisant des outils pour travailler à distance, tels que Google Drive, afin de conserver une trace du fruit de nos échanges dialogiques (Bakhtin, 1981).

Résultats

Les résultats de notre analyse de la documentation recensée s'articulent autour de trois grands défis que nous avons dégagés : redéfinir la mission de l'école francophone en milieu minoritaire à la lumière de nouvelles réalités sociales, développer une pédagogie adaptée à ce contexte particulier et mettre en place une préparation adéquate pour que les futurs enseignants amenés à œuvrer dans ce contexte soient bien outillés.

Premier défi : redéfinir la mission de l'école francophone en milieu minoritaire à la lumière de nouvelles réalités sociales

La question de la mission de l'école francophone en milieu minoritaire a déjà fait surface dans des écrits antérieurs à notre synthèse (voir par ex., Bernard, 1997; Cazabon, 1993; Tardif, 1993). Notre récente analyse révèle toutefois que les changements démographiques majeurs, qui ont eu lieu surtout durant ces dix dernières années (le plus grand nombre de familles exogames, c'est-à-dire composées d'un parent francophone et d'un parent anglophone, et l'accroissement d'élèves issus de l'immigration), ont eu un impact sur la nature même de cette mission et suscité de nouvelles réflexions théoriques et de nouvelles recherches.

Certaines de ces recherches révèlent les effets de la présence très significative des familles exogames au sein de la population, que l'école doit servir, sur l'école francophone minoritaire. Comme le français se parle peu dans ces foyers en situation minoritaire (Landry, Allard, & Deveau, 2010), la famille n'est plus un lieu de socialisation en français et les enfants apprennent moins cette langue à la maison. En effet, la moitié des enfants d'ayants droit qui s'inscrivent à l'école ne maîtrisent que peu ou pas le français à leur arrivée à l'école (Landry, 2010), et ce qui s'observe à l'entrée se constate aussi à la sortie. Par exemple, des recherches récentes portant sur l'expérience vécue d'élèves de 11^e année qui fréquentent les écoles de langue française (Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes, 2009; Landry, Allard, & Deveau, 2010) ont montré que l'école ne réussit pas tout à fait sa mission de revitalisation langagière puisque, une fois la scolarité terminée, seulement un élève sur cinq affirme avoir une forte intention de demeurer un membre actif de la communauté francophone. Face à de tels constats, certains chercheurs se demandent même si les minorités francophones sont vouées à disparaître.

À cette réalité s'ajoute celle de l'augmentation du nombre des élèves allophones, c'est-à-dire ceux qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue première, dans les écoles francophones. Cette tendance n'est que le reflet du changement démographique qui se produit dans la population en général, surtout sous l'effet de l'immigration. En effet, dans l'ensemble du Canada, une personne sur cinq s'est déclarée allophone, et en Colombie-Britannique, plus de 22 % de la population a déclaré avoir comme langue maternelle une langue autre que les deux langues officielles (Statistique Canada, 2012). Comme elle fait partie intégrante de cette réalité, l'école francophone ne peut plus être considérée comme une école homogène sur les plans linguistique, culturel et identitaire. En effet, depuis quelques années, surtout dans les grands centres urbains, le rythme d'arrivée des immigrants s'est accéléré et leur diversité a grandi. La clientèle francophone comprend maintenant des élèves francodominants, anglo-dominants et plurilingues. Ces derniers, qui proviennent de cultures différentes, parlent des langues différentes et ont souvent vécu des expériences scolaires et sociales des plus difficiles dans leur pays d'origine (Farmer, 2008; Gérin-Lajoie & Jacquet, 2008; Jacquet, Moore, Sabatier, & Masinda; 2008; Pilote, 2006). Cette nouvelle donne démographique soulève de nouveaux défis en ce qui a trait à l'accueil et à l'intégration d'élèves provenant de divers horizons et ayant un bagage linguistique et culturel très diversifié. Ces défis s'ajoutent aux effets de l'exogamie répandue. Ainsi, face à une clientèle scolaire de plus en plus hétérogène,

il ressort des écrits recensés que les objectifs de l'école francophone en situation minoritaire doivent être repensés et que de nouveaux moyens doivent être mis en œuvre pour les atteindre.

Du côté des objectifs, si les chercheurs reconnaissent que la culture et l'identité sont toujours au cœur du projet éducatif de l'école francophone, un consensus semble toutefois émerger. Contrairement à ce qu'on semblait penser dans les années précédant cette synthèse, culture et identité ne peuvent plus être considérées comme quelque chose de statique et d'uniforme (on ne peut plus parler d'une seule identité et d'une culture unique) qui se transmet d'un individu à l'autre. En effet, il est maintenant reconnu que la culture et l'identité sont des phénomènes complexes, dynamiques et non statiques qui se construisent au fil des expériences personnelles vécues, en interaction avec les autres et dans un environnement en constante évolution (voir par ex., les modèles d'appropriation culturelle et identitaire de Gauvin, 2010 et de l'Association canadienne d'éducation de langue française, 2006). De tels constats ne sont pas sans imposer aux écoles francophones et aux éducateurs certaines exigences.

D'abord, la motivation de l'élève, dans le projet de se construire sa propre identité francophone, devra être taillée sur mesure pour chaque individu, et pour qu'elle le soit, l'école devra présenter aux élèves une culture pluraliste et contemporaine pour les motiver à s'engager dans le projet sociétal francophone (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012). Voilà l'importance de baser cette construction personnelle sur une définition de l'identité au pluriel (Pilote, 2006). Ensuite, si l'école doit engager l'élève dans un processus dynamique de construction identitaire, l'identité francophone ne sera pas dictée par l'école, mais construite par l'élève. Pour cette raison, il faut cesser de percevoir l'école comme un agent de « reproduction » de la langue et de la culture, et la voir plutôt comme un agent de « production » linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2010).

Du côté des moyens, les écrits suggèrent trois nouveaux rôles pour l'enseignant. Le premier est celui d'entraîneur à la prise de décisions indépendantes, et ainsi, le modèle de l'autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire (Landry, Allard, Deveau, & Bourgeois, 2005) attribue aux enseignants la tâche de faire vivre aux élèves des expériences « autonomisantes » qui les rendent autonomes et intrinsèquement motivés à faire partie de la communauté francophone et à contribuer à son épanouissement. Une deuxième responsabilité qui reviendrait désormais à l'école et à l'enseignant est celle de conscientiser les élèves aux enjeux de la réalité minoritaire en leur faisant vivre

des expériences « conscientisantes », dans la mesure où l'individu ne peut faire preuve d'autodétermination en décidant d'adopter un comportement engagé envers son groupe qu'à condition de développer une conscience de sa réalité de minoritaire. Un dernier rôle qui s'imposerait maintenant aux éducateurs est celui de faire vivre aux élèves des expériences « enculturantes » qui leur permettent de s'approprier la langue et la culture. L'enseignant devient ainsi « passeur culturel », amené à stimuler le développement d'une identité francophone positive chez l'élève en l'accompagnant et en créant des occasions de découverte de la culture francophone tout en étant ouvert aux autres cultures (par ex., CMEC, 2012; Landry, Allard, & Deveau, 2010).

Ainsi, le premier défi posé dans les écrits est celui du renouvellement de la mission de l'école francophone minoritaire, en prônant non plus la survie de l'ethnie, mais celle de la francophonie locale diverse, et non plus grâce à une simple « reproduction culturelle », mais plutôt en se mettant au service de chaque élève choisissant librement de s'engager (ou pas) en faveur de la survie de la francophonie.

Deuxième défi : développer une pédagogie adaptée au contexte des écoles francophones en milieu minoritaire

De toute évidence, la réalisation de la mission renouvelée de l'école francophone en milieu minoritaire (FMM) passe par le développement de pédagogies qui tiennent compte des particularités de ce contexte et qui peuvent répondre aux besoins spécifiques des élèves. Les écrits récents montrent effectivement que l'on est en quête de moyens concrets pour faire face à la réalité actuelle des écoles (Cormier, 2005; Gilbert, LeTouzé, Thériault & Landry, 2004). Ainsi, on cherche d'abord à concrétiser les pédagogies francominoritaires pour construire l'identité francophone et renforcer les compétences langagières, deux buts qui avaient été identifiés avant 2004. Par la suite, on s'intéresse à concrétiser une pédagogie francominoritaire inclusive de la diversité.

Concrétisation des pédagogies francominoritaires.

Des moyens concrets pour construire l'identité francophone. Dans les écrits recensés, les moyens concrets pour favoriser la construction identitaire prennent surtout la forme de deux approches pédagogiques : une pédagogie culturelle et une pédagogie critique. La pédagogie culturelle (CMEC, 2012) vise à maximiser les occasions

d'enculturation francophone dans un climat d'ouverture à la diversité en planifiant d'intégrer la culture francophone dans les programmes d'études, les interventions pédagogiques et les disciplines. L'intégration de la culture dans ces trois différents contextes doit se réaliser en accordant une place plus importante à la production culturelle qu'à la consommation culturelle puisque, selon une recherche portant sur les processus d'appropriation culturelle des adolescents (Boudreau, Dallaire, & Deveau, 2009), celle-ci contribuerait davantage à la construction identitaire en raison du niveau d'engagement plus élevé qu'elle exige de la part de l'élève. La pédagogie critique (Freiré, 1983) a quant à elle pour objectif de contrer l'assimilation en planifiant des interventions pour conscientiser les élèves aux enjeux politiques et sociaux inhérents à la situation de minoritaires, afin de les amener à valoriser leur langue et leur culture, et ultimement, à décider de s'engager dans la lutte pour faire valoir leurs droits. Ce choix de la pédagogie critique s'appuie sur des études empiriques qui ont montré la relation entre les vécus conscientisants et les comportements engagés (Allard, Landry, & Deveau, 2009 ; Deveau, Allard, & Landry, 2008). Ces deux pédagogies se rejoignent dans le sens où elles s'inscrivent toutes deux dans le nouveau paradigme de la « socialisation de l'intérieur », qui place l'élève au cœur de son apprentissage (Landry, Allard, & Deveau, 2010), et qu'elles privilégient des interventions portant sur des éléments culturels et de conscientisation bien ciblés.

Or, si ces approches permettent d'envisager de manière plus concrète l'enseignement en milieu minoritaire, il serait néanmoins important de les opérationnaliser en développant des interventions pédagogiques dans le cadre de disciplines particulières, et en étudiant, par exemple, leurs effets sur le sens d'appartenance des élèves. Les seules recherches appliquées de cette nature que nous avons pu relever sont celles de Thérberge (2006, 2007) et de Cormier (2010), qui ont montré la contribution du théâtre et de la chanson française au processus de construction identitaire d'adolescents. Concernant la pédagogie critique, nous n'avons identifié aucune recherche portant spécifiquement sur la mise en place de stratégies de conscientisation. Un constat semblable s'applique au principe de la collaboration école-famille-communauté pour le développement identitaire. Ce principe est basé sur l'idée que le sentiment d'appartenance à la communauté francophone est un élément essentiel au développement identitaire et qu'il peut être renforcé par la création de liens solides entre l'école, le foyer et la communauté par l'entremise de différentes formes de partenariats. Si le rôle central de cette collaboration pour le développement identitaire est bien mis en évidence dans les écrits (voir par ex., Cormier,

2005), il n'existe toutefois, à notre connaissance, aucune recherche sur la mise en œuvre de stratégies de collaboration en contexte scolaire francophone minoritaire canadien.

Des moyens concrets pour renforcer les compétences linguistiques. Le développement des habiletés langagières des élèves demeure toujours une préoccupation majeure pour les enseignants. Les recherches à ce sujet peuvent se regrouper en trois catégories : celles axées sur des interventions visant à outiller les élèves sur le plan des stratégies d'écriture, celles orientées vers l'intégration de la langue et du contenu, et celles axées sur des pratiques intégrant les arts au français pour accroître simultanément les compétences langagières et le sentiment identitaire.

Un premier besoin, que certaines recherches ont tenté de combler, se situe au niveau des stratégies cognitives en écriture et du langage académique. En effet, l'analyse des résultats aux tests pancanadiens en lecture, écriture et sciences (par ex., CMEC, 2014) a mis en évidence le fait que les difficultés des élèves minoritaires dans ces trois domaines d'apprentissage étaient en partie dues à des lacunes au niveau des stratégies cognitives et du langage scientifique combinées à un sentiment d'insécurité linguistique quant à leurs capacités langagières.

Pour pallier les lacunes au niveau des stratégies, certains chercheurs ont développé, dans le contexte de divers types de texte (argumentatif, explicatif et narratif), des séquences didactiques axées sur l'enseignement explicite de stratégies d'écriture (par ex., Blain et Cavanagh, 2015; Cavanagh, 2006; 2008; 2012a & b; 2014; Cavanagh & Langevin, 2010). Ces séquences ont été expérimentées auprès d'élèves francophones albertains et néo-Brunswickois du primaire, afin de vérifier, à l'aide d'une méthodologie mixte de type quantitatif et qualitatif, leurs effets sur la cohérence des textes produits et sur la gestion de leur démarche rédactionnelle. Les résultats montrent que les élèves ont fait des progrès significatifs dans plusieurs dimensions de la cohérence textuelle et qu'ils ont davantage eu recours à des stratégies de planification et de révision.

Pour remédier aux limites langagières des élèves en ce qui concerne le langage académique en sciences (Pruneau & Langis, 2002), limites en partie dues aux pratiques traditionnelles des enseignants (Rivard & Levesque, 2011), des chercheurs (Cormier, Pruneau, & Rivard, 2010) ont élaboré un modèle pédagogique pour enseigner les sciences qui, tout en tenant compte de l'insécurité linguistique — en permettant l'emploi du langage vernaculaire —, intègre des activités d'appropriation du langage scientifique à une

démarche expérientielle de changement conceptuel. Ce modèle a été expérimenté dans le contexte d'une étude de cas de type exploratoire menée dans une classe de 5^e année du primaire. Les résultats ont révélé que les élèves ont développé une attitude positive envers l'approche et qu'ils ont fortement progressé dans leur apprentissage des concepts scientifiques et du lexique, tant à l'oral qu'à l'écrit.

Un autre besoin ou défi auquel certaines recherches ont tenté de répondre est celui d'identifier des interventions pédagogiques favorisant à la fois l'accroissement des compétences langagières des élèves et l'augmentation du sentiment identitaire. Ainsi, Lowe (2004), par une recherche collaborative combinant des méthodes de types qualitatif et quantitatif, a vérifié l'effet d'une intervention pédagogique intégrant les arts et le français sur les compétences langagières des élèves et sur leur sentiment identitaire. L'intervention pédagogique, qui a consisté en dix-huit plans de cours intégrant la musique, la danse et les arts visuels et dramatiques à la langue, a été expérimentée auprès de vingt-six élèves durant une période de six semaines. Les résultats montrent que l'intervention a eu un effet très positif sur l'estime de soi des élèves, leur motivation à apprendre le français, et le développement de leurs habiletés en lecture, en écriture et en compréhension du français. La chercheure souligne que d'autres projets de recherche de cette nature devraient être pilotés afin de convaincre les enseignants du bien-fondé d'une approche culturelle pour développer chez les élèves un attachement à la langue et à la culture francophone.

Plus tard, Blain et Lowe (2009) se sont intéressées à cette même problématique du développement conjoint des compétences langagières et de l'identité francophone en sondant des enseignants et des élèves néo-Brunswickois pour savoir quelles pratiques pédagogiques en classe de français favorisent l'apprentissage de l'oral tout en stimulant des sentiments d'appartenance. Dans le cadre d'une recherche exploratoire de type qualitatif, les chercheuses ont mené des entrevues auprès de deux enseignantes de français de douzième année et de douze de leurs élèves à qui elles ont demandé de décrire les pratiques motivantes en français. Les résultats montrent que faire vivre aux élèves des activités authentiques et signifiantes, les laisser faire des choix et travailler en équipe, en plus d'intégrer les arts dans l'enseignement de la langue maternelle semblent faire partie des vécus langagiers pouvant susciter un comportement autodéterminé. Dans le même ordre d'idées, Cormier (2010) a montré que l'écoute de la chanson francophone par des adolescents a eu un effet positif sur leur motivation à s'exprimer en français et a contribué à créer chez eux un rapport positif à la langue.

Comme on peut le constater, les experts du domaine cherchent à concrétiser les pédagogies francominoritaires, c'est-à-dire celles favorisant la construction de l'identité francophone et renforçant les compétences langagières. Or, face à la réalité croissante de la diversité linguistique et culturelle des élèves fréquentant les écoles de langue française, il devient également évident qu'on vise à concrétiser une pédagogie francominoritaire inclusive de la diversité.

Concrétisation d'une pédagogie francominoritaire inclusive de la diversité. Selon certaines recherches (Forget & Sabbatier, 2014, Moore & Sabbatier, 2014), la concrétisation d'une pédagogie inclusive de la diversité dans les écoles francophones minoritaires vise à répondre aux besoins linguistiques, culturels et cognitifs très diversifiés d'élèves — notamment les allophones, dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais, les élèves issus de foyers exogames ou de foyers immigrants — qui ne maîtrisent que peu ou pas le français à leur entrée à l'école et de ceux qui sont surdoués. Dans les deux premiers cas, les moyens concrets proposés visent les deux buts identifiés avant 2004, à savoir le développement des compétences langagières et la construction de l'identité. Dans le troisième cas, le moyen proposé vise un nouveau but, celui de répondre aux besoins des élèves surdoués.

Une pédagogie inclusive pour le développement langagier et identitaire. La pédagogie inclusive concernant le développement langagier et identitaire des élèves passe par la mise en place d'approches plurielles et de programmes de francisation pour répondre aux besoins d'une nouvelle clientèle. Ainsi, pour répondre aux besoins des allophones, les écrits montrent qu'il est nécessaire de mettre en place des approches plurielles et interculturelles qui s'appuient sur les pratiques langagières des apprenants dans le but de faire apprendre le français (Forget & Sabbatier, 2014). L'étude de Moore et Sabbatier (2014), qui a examiné comment certains enseignants œuvrant dans des écoles francophones et d'immersion en Colombie-Britannique développent un rapport au monde de l'écrit chez leurs élèves à partir de livres bi/plurilingues, est la seule étude empirique que nous avons identifiée qui apporte un éclairage sur cette nouvelle réalité. Dans cette étude, les chercheurs montrent comment les séquences didactiques élaborées par les enseignants dans une perspective plurielle permettent aux élèves de développer des compétences plurilittéraciées en production et en compréhension orale et écrite, tout en favorisant une

collaboration entre l'école, la famille et le milieu. Dans la même veine, dans le cadre d'études de cas menées auprès d'enseignants du primaire titulaires de classes multiculturelles, Prasad (2012) étudie la façon dont ces enseignants mettent des stratégies d'adaptation et d'inclusion de la diversité en place dans leurs pratiques pédagogiques des littératies multiples en cours de français et d'anglais. L'auteur examine également comment ces enseignants mettent ainsi en valeur le potentiel transformateur des méthodes qui reconnaissent un troisième espace [linguistique] en ce qui concerne le soutien aux enfants culturellement et linguistiquement distincts dans les écoles francophones. Il s'agit là d'un domaine de recherche en didactique du français encore très peu exploré en milieu francophone minoritaire et qui gagnerait à l'être davantage afin de mieux répondre aux besoins d'élèves linguistiquement et culturellement très hétérogènes.

Selon l'article 23, comme ce sont les parents qui détiennent le droit à l'école de la minorité, la compétence en français ne constitue pas un critère d'admission à l'école. Par conséquent, une forte proportion d'élèves issus de foyers exogames ou immigrés qui sont inscrits à l'école ne possèdent pas la maîtrise du français requise pour réussir dans les programmes et doivent bénéficier de services en francisation (Kamano, 2014). La francisation se définit comme un « processus qui comprend un ensemble de mesures prises aux niveaux préscolaire ou scolaire pour aider les élèves dont les habiletés langagières en français sont très peu développées ou inexistantes » (CMEC, 2002, p. 9). Or, même si les besoins en francisation ne cessent de croître, il semble exister très peu de recherches pour explorer cette problématique. Les seules études que nous avons répertoriées sont celles de Berger (2007) et de Cormier et Lowe (2010). Berger (2007) recommande que l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dans ce contexte particulier, accorde une place privilégiée aux interactions culturelles et sociales entre l'élève et l'enseignante afin d'aider non seulement à l'appropriation de la langue, mais aussi à l'affirmation de la francité. Quant à Cormier et Lowe (2010), la comparaison de quatre modèles d'accompagnement des élèves sur le plan langagier utilisés dans les neuf écoles qui ont participé à leur étude, leur permet de conclure en faveur d'un modèle hybride et holistique alliant des cliniques intensives pour travailler une forme langagière particulière à un enseignement en petits groupes hétérogènes afin de s'attarder à des compétences langagières. À part ces études, Cormier (2013) souligne, dans une revue de la littérature, que puisque l'apprentissage du français dans ce contexte s'apparente à celui d'une langue seconde en immersion, l'école française devrait davantage se tourner du côté des recherches en immersion pour

identifier des approches et des stratégies pédagogiques pouvant répondre aux besoins particuliers de ces élèves. Parmi ces stratégies, elle cite, en s'inspirant des travaux de Cummins (2000), le respect d'une période silencieuse en début d'apprentissage, un soutien pour favoriser le développement des compétences cognitivo-scolaires, le recours à une approche qui intègre tous les aspects langagiers plutôt que de se concentrer uniquement sur l'oral.

Une pédagogie inclusive pour atteindre le nouveau but de l'intégration des élèves surdoués. Une des problématiques récentes qui a été soulevée en contexte francophone minoritaire concerne l'intégration réussie des élèves surdoués, c'est-à-dire d'élèves ayant « un potentiel ou un rendement exceptionnel rendu possible en raison d'un vaste éventail d'habiletés dans au moins un des domaines suivants : les capacités cognitives; le rendement scolaire; la pensée créatrice; le domaine social; la musique; l'art » (Alberta Education). Or, vu qu'il existe très peu de recherches sur ce sujet en milieu francophone minoritaire, une enquête fut menée par Bajard (2009) auprès de personnes clés dans les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires francophones de toutes les provinces et des territoires pour explorer cette question. L'analyse des entretiens a mis en évidence des problèmes de dépistage des étudiants surdoués et talentueux dans les milieux francophones minoritaires (MFM) au Canada puisque les taux de dépistage en MFM vont de 0,06 % à 1 %, comparativement à 5 % pour l'ensemble de la population. Plusieurs hypothèses sont émises quant aux raisons qui pourraient sous-tendre ces problèmes de dépistage. Par exemple, on se demande si la dualité linguistique et culturelle, si l'insécurité linguistique et culturelle des élèves et si le fait d'administrer les tests en anglais ne sont pas des facteurs qui viendraient fausser les résultats aux tests verbaux, masquant ainsi la douance. Autant d'hypothèses qui devraient être confirmées par des recherches futures. Par ailleurs, Bajard (2009) présente plusieurs modèles d'intégration des élèves surdoués qui eux aussi devraient faire l'objet d'expérimentation afin de déterminer si un modèle serait plus efficace qu'un autre. Bref, d'après les personnes interviewées, il est urgent de se pencher sur ce problème de dépistage, car le manque de stimulation intellectuelle des élèves surdoués peut mener à la dépression et au décrochage scolaire. Une fois les élèves surdoués identifiés, il sera possible de conceptualiser une pédagogie pour répondre à leurs besoins.

On le voit, les travaux en pédagogie inclusive, en contexte francophone minoritaire, sont peu nombreux et fragmentaires, ce qui souligne le besoin de recherches pour faire avancer les connaissances dans ce domaine.

Troisième défi : préparer les futurs enseignants à œuvrer dans les écoles francophones en milieu minoritaire

Quand il s'agit de la préparation des enseignants, on peut différencier deux types de formation majeurs : (1) la formation universitaire formelle de types initial et continu, telle que celle offerte dans de grands centres de formation universitaires comme la Faculté Saint-Jean de l'Université de l'Alberta, le Collège Universitaire de Saint-Boniface, l'Université Simon Fraser et l'Université de Moncton, pour n'en citer que quelques-uns parmi les plus représentatifs et (2) la formation non universitaire formelle, qui est celle que les enseignants en exercice peuvent recevoir par l'entremise d'échanges entre collègues et mentors ou lors de participation à des activités pertinentes à la profession, telles que des colloques, ateliers, etc. L'analyse qui suit décrit les travaux qui ont été menés sous cette thématique au cours des dix dernières années.

Nos résultats concernant les deux premiers défis, soit la mission particulière de l'école francophone en milieu minoritaire et la pédagogie qui en découle, montrent à la fois la complexité croissante et la particularité de la tâche de l'enseignant qui œuvre dans ce milieu. Face à ce constat, plusieurs chercheurs soulignent l'impérieuse nécessité, pour les futurs enseignants et pour les enseignants en exercice, de recevoir une formation spécialisée (par ex., Cazabon, 2005; Jacquet & Dagenais, 2010) tout en reconnaissant que la conceptualisation et la mise en place de ce type de formation représentent un défi de taille (Camarata, Cavanagh, & d'Entremont, 2014; Duchesne & Gagnon, 2014; Thériault & Chaîné, 2015). Toutefois, si l'importance et la complexité d'une telle formation font consensus, on remarque qu'en général ce thème est traité de manière assez superficielle. En effet, dans les écrits théoriques et les rapports de recherche analysés concernant les deux premiers défis, les références à la formation se limitent souvent à une simple mention, dans la conclusion ou dans une partie réservée aux implications, de la nécessité pour les enseignants en formation initiale d'acquérir ou d'accroître certaines connaissances et compétences pour mieux répondre aux besoins particuliers des élèves en milieu minoritaire. Dans d'autres cas, en particulier lorsqu'il est question de recherches qui portent sur

les perceptions ou les expériences vécues des enseignants et des élèves, les conséquences pour la formation peuvent être déduites. Par contre, force est de constater qu'il existe très peu de recherches qui portent spécifiquement sur le thème de la formation.

Dans ce qui suit, nous discuterons d'abord des besoins de formation qui se dégagent des écrits analysés en lien aux deux premiers défis, et nous ferons ensuite état des quelques recherches recensées sur la formation même.

Besoins de formation qui se dégagent de l'analyse de la documentation recensée en lien aux deux premiers défis.

Connaissances et compétences à acquérir pour relever le défi concernant la mission de l'école et les rôles de l'enseignant. Pour que les futurs enseignants contribuent activement à la réalisation de la mission éducative de l'école francophone en milieu minoritaire, ceux-ci doivent être davantage conscientisés à toutes les facettes de la situation minoritaire (Gérin-Lajoie, 2010; Matteau, 2006). Premièrement, ils doivent accroître leurs connaissances des enjeux sociaux et politiques liés aux minorités linguistiques afin d'être à leur tour en mesure de conscientiser leurs élèves à ces enjeux et de saisir l'importance de les accompagner dans leur processus de construction identitaire, tout en nourrissant chez eux la fierté d'appartenir à une francophonie plurielle riche de sa diversité (par ex., Gérin-Lajoie, 2010, 2011; Matteau, 2006). Deuxièmement, puisque la collaboration école-famille-communauté est au cœur de la mission éducative de l'école, ils doivent être plus familiers avec les enjeux liés à cette réalité et acquérir des connaissances et des compétences dans le domaine des stratégies de collaboration avec les familles, en particulier pour répondre aux besoins d'élèves issus de foyers exogames et immigrés (Bouchamma, 2009; Kamano, 2014). Des recherches portant sur des stratégies de collaboration avec les parents devraient d'ailleurs être menées pour mieux cerner les défis liés à cette collaboration et identifier les stratégies les plus efficaces. Troisièmement, ils doivent posséder une compréhension plus approfondie de la réalité des jeunes francophones minoritaires, notamment en devenant conscients des tensions identitaires qu'ils vivent et du type de rapport qu'ils entretiennent avec la culture francophone (par ex., Gratton, Boudreau, & Chiasson, 2014), l'identité (par ex., Dalley, 2006; Levasseur, 2012), la langue française (Boudreau & Dubois, 1992) et les nouvelles technologies (Boudreau, 2011), puisque

celles-ci occupent une grande place dans le quotidien des jeunes et jouent un rôle déterminant dans leur appropriation culturelle.

Enfin, puisque l'enseignant en milieu minoritaire est amené à jouer le rôle de modèle langagier et que ce rôle est d'autant plus important que l'école en milieu minoritaire est souvent le seul endroit où les élèves ont l'occasion de communiquer en français, plusieurs chercheurs soulignent l'impérieuse nécessité de veiller, dans le cadre des programmes de formation, au développement et à l'évaluation des compétences langagières des étudiants (Brogden, 2009, Cazabon, 2005; CMEC, 2013). Cette question de l'accroissement des compétences linguistiques des futurs enseignants étant un enjeu majeur de la formation en contexte minoritaire (Cammarata, Cavanagh, & d'Entremont, 2014), nous croyons que des modèles d'enseignement du français qui tiennent compte de l'hétérogénéité linguistique des étudiants-maitres devraient être développés, mis en œuvre et faire l'objet de recherches longitudinales.

Connaissances et compétences à acquérir pour relever le défi de la mise en œuvre d'une pédagogie adaptée au contexte minoritaire. Nous avons vu lors de l'explication du deuxième défi, qu'une pédagogie spécifique au milieu minoritaire se précise et se concrétise. Cependant, les résultats d'une enquête d'envergure menée dans le but de mieux comprendre l'expérience vécue des enseignants en milieu minoritaire (Gratton, Boudreau & Chiasson, 2014) révèlent qu'en dépit de cette avancée, les enseignants se sentent toujours peu outillés face au double défi de développer chez les élèves un sens d'appartenance à la communauté francophone et de soutenir le développement de leurs compétences langagières. Or, les recherches menées durant ces dix dernières années, dans le but de concrétiser une pédagogie francominoritaire pour construire l'identité francophone et renforcer les compétences langagières des élèves tout en étant inclusive de la diversité, pointent vers un ensemble de nouvelles compétences que les étudiants en formation devraient acquérir afin d'être mieux équipés pour relever ces défis. D'abord, pour relever le défi de la construction identitaire, il semble que les futurs enseignants devraient recevoir une formation approfondie sur la pédagogie de l'enseignement culturelle (CMEC, 2012), basée sur l'intégration d'éléments culturels francophones dans les disciplines et sur la pédagogie critique de Freiré (1983) fondée sur le dialogue. Des projets de recherche illustrant la mise en application de ces deux pédagogies dans le contexte

spécifique des diverses matières scolaires devraient être menés pour faire avancer les connaissances dans ce domaine.

Ensuite, pour que les futurs enseignants soient mieux outillés pour accroître les compétences langagières de leurs élèves, ils devraient développer des connaissances et des compétences en didactique du français dans les domaines suivants :

- l'enseignement explicite des stratégies d'écriture et de lecture (par ex., Cavanagh, 2014);
- l'intégration de la langue et de la littérature dans les matières (par ex., Cormier, Pruneau, & Rivard, 2010);
- l'intégration des arts au français (par ex., Lowe, 2004);
- les approches plurielles favorisant le développement de compétences plurilinguistiques (par ex., Moore & Sabatier, 2014);
- la francisation (par ex., Cormier, 2013).

Comme pour la pédagogie culturelle et la pédagogie critique, des interventions pédagogiques fondées sur l'une ou l'autre de ces approches devraient être conçues et expérimentées en contexte scolaire afin de vérifier leurs effets sur le développement des compétences langagières des élèves.

Recherches portant spécifiquement sur le thème de la formation. En ce qui concerne les recherches portant sur la formation elle-même, même si celles-ci sont très peu nombreuses, on note que les études sur la formation continue sont plus nombreuses que celles sur la formation initiale. En ce qui a trait aux recherches sur la formation continue, celles-ci se focalisent surtout sur la question des communautés d'apprentissage professionnel (CAP). Ces CAP, qui se définissent comme un mode de fonctionnement des écoles misant sur la collaboration de tous les intervenants, encouragent ceux-ci à entreprendre collectivement des activités et des réflexions pour améliorer continuellement leurs connaissances ainsi que leurs compétences en vue d'obtenir de meilleurs résultats scolaires chez les élèves (Leclerc & Labelle, 2013).

Ainsi, en menant des études de type qualitatif, certains chercheurs ont montré comment les stratégies élaborées dans le cadre des CAP avaient eu des retombées positives sur tous les élèves, y compris les élèves à risque en lecture et en écriture (Moreau, Stanké, Lafontaine, & Pharand, 2014) et les élèves doués (Labelle, Freiman, & Doucet,

2013). D'autres chercheurs ont montré les effets positifs des CAP sur le développement des connaissances et des compétences des enseignants en enseignement des sciences et de la technologie (Dionne & Couture, 2013) et en enseignement de la littérature (Moreau, Leclerc, & Stanké, 2013). Dans le dernier cas, les chercheurs ont également mis en évidence la relation entre l'augmentation du niveau d'expertise des enseignants et l'accroissement d'un sentiment d'autoappréciation et d'autoefficacité. D'autres encore ont prouvé, dans le cadre d'une étude longitudinale comparative visant à étudier la collaboration professionnelle d'enseignants dans trois contextes scolaires différents (anglophone, francophone et d'immersion à double voie) que les enseignants du programme d'immersion étaient ceux qui collaboraient le plus ensemble (Jacquet & Dagenais, 2010). Selon certains chercheurs, les CAP constituent un modèle de formation continue prometteur qui gagnerait à être davantage étudié empiriquement dans différents contextes scolaires afin de documenter le développement professionnel des enseignants (Dionne, Lemire, & Savoie-Zajc, 2010).

Pour ce qui est des recherches empiriques portant spécifiquement sur la formation initiale, nous avons relevé quatre études qualitatives ayant pour objectif d'examiner les perceptions et les pratiques de différents acteurs. Ainsi, la recherche de Moldoveau (2006) vise à analyser les perceptions des futurs enseignants francophones envers la nécessité de l'éducation multiculturelle en milieu pluriethnique. Si les résultats mettent en lumière l'importance accordée par ces futurs enseignants à l'éducation multiculturelle, ils soulignent aussi leur méconnaissance des stratégies didactiques inclusives, ce qui fait ressortir l'importance d'incorporer ce type de stratégies au programme de formation.

La recherche exploratoire de Jacquet (2007), réalisée dans deux programmes de formation des maîtres de deux universités anglophones en Colombie-Britannique, examine les pratiques pédagogiques adoptées par les professeurs et leurs étudiants dans six cours traitant des enjeux de la diversité en éducation. Les professeurs de ces deux programmes de formation mettent en pratique la pédagogie critique et la pédagogie de l'inconfort, deux méthodes qui sont importantes pour déclencher une réflexion critique chez les étudiants en formation sur les questions de la pluriethnicité/du multiculturalisme. Les étudiants ont cependant démontré un certain degré d'apathie dans leurs réflexions critiques. L'étude conclut que les enseignants sont mal préparés aux enjeux de l'éducation multiculturelle et qu'ils manquent de compétences interculturelles. De plus, comme très peu de recherches ont examiné le traitement de la pluriethnicité dans les programmes de

formation des maîtres, on souligne que des recherches longitudinales seraient nécessaires afin de suivre les nouveaux enseignants dans leurs premières années d'enseignement afin de mieux comprendre dans quelle mesure ceux-ci sont capables de mettre en pratique les stratégies apprises relativement aux enjeux de la pluriethnicité.

L'étude qualitative de Mulatris et Skogen (2012), menée auprès de huit étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine, qui avait pour objectif de comprendre l'expérience des étudiants, a montré que ces étudiants éprouvent des difficultés à intégrer l'école francophone et qu'un modèle de formation culturellement adapté est nécessaire. Enfin, l'étude de Duchesne (2010), qui rend compte des points de vue de quatre professeurs-superviseurs de stage, met en évidence les bénéfices pour les étudiants immigrants francophones d'un accompagnement personnalisé.

Comme on peut le constater, il existe très peu de recherches sur la formation initiale en milieu francophone minoritaire, en particulier du point de vue des formateurs, qui pourtant jouent un rôle clé dans la formation des futurs enseignants. Les recherches futures en milieu francophone minoritaire devraient certainement se concentrer davantage sur ce thème.

Discussion

L'analyse des travaux recensés durant les dix dernières années nous a permis de cerner trois grands défis propres à l'enseignement en MFM. De façon générale, il ressort que, même si des efforts ont été déployés pour opérationnaliser la pédagogie en milieu minoritaire, et que même s'il y a eu une augmentation des travaux empiriques visant à valider des modèles ou des stratégies d'enseignement susceptibles de répondre aux besoins des élèves dans ce contexte particulier, ces travaux demeurent néanmoins peu nombreux. Plusieurs thématiques gagneraient à être davantage explorées dans le cadre de recherches futures afin de rehausser la qualité de l'éducation offerte en MFM. Ainsi, les principales lacunes en matière de recherche, que nous avons identifiées, se regroupent en deux catégories : celles qui sont explicitement mentionnées au travers d'appels à la recherche précis dans les écrits analysés et celles que nous avons nous-mêmes identifiées comme étant importantes au vu des nouveaux défis auxquels doit faire face l'école minoritaire.

Une première lacune concerne la thématique de l'utilisation de la technologie comme soutien à l'enseignement. Le résultat de notre analyse suggère qu'il y a un manque de recherches, non seulement explorant le potentiel pédagogique des nouvelles technologies comme soutien à l'apprentissage en contexte francophone minoritaire, mais aussi concernant l'utilisation de technologies comme soutien à la formation des enseignants. Les nouvelles technologies facilitant l'éducation à distance permettent de mettre en place de nouveaux types de programmes de formation. Par conséquent, la nature de ces modèles, leur mise en œuvre et leur efficacité — comparée aux modèles traditionnels — devraient être des thématiques explorées.

Une deuxième lacune est reliée aux recherches portant sur la mise en application de nouvelles stratégies ou approches pédagogiques destinées à améliorer les apprentissages des élèves sur les plans identitaires et langagiers. D'abord, plus de recherches sont nécessaires pour vérifier l'efficacité de stratégies favorisant l'intégration de la langue, de la culture et des arts dans les disciplines pour accroître chez les élèves un sentiment d'appartenance à la communauté francophone tout en augmentant leurs capacités langagières. Ensuite, plus d'études s'imposent sur les approches dites plurielles (par ex., approches pluri- ou multilittératies), qui sont requises en contexte de diversité, puisqu'elles valorisent les langues et les cultures des apprenants tout en permettant aux enseignants de prendre en considération le bagage linguistique et culturel existant des apprenants pour les aider à développer leurs compétences en français. Enfin, il y a également un besoin urgent de recherches sur les stratégies de francisation pour les élèves « ayants droit », sur les méthodes de différenciation pour les élèves à risque et sur les stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour tous les élèves en général.

Une dernière lacune au niveau de la recherche est liée à la thématique des enseignants et comporte deux grandes dimensions : d'une part, leurs croyances, attitudes, expériences vécues; et d'autre part, leur formation. Concernant la première dimension, des études sont nécessaires afin de (1) mieux comprendre les croyances des enseignants relativement à la mission renouvelée de l'école MFM et aux différents rôles qu'ils sont appelés à jouer (voir le 1^{er} défi) et de (2) mieux saisir la manière dont ils s'approprient les approches basées sur les théories actuelles. Une meilleure compréhension de ces deux aspects permettra d'aider les enseignants à enrichir et à optimiser leur répertoire pédagogique au fil du temps (voir le 2^e défi). Dans le même esprit, on peut aussi souligner le besoin de plus d'études pouvant décrire minutieusement le quotidien des pratiques de

classe, en particulier celles des enseignants œuvrant dans les provinces du Centre et de l'Ouest canadien puisque les recherches existantes sur ce sujet sont surtout concentrées dans l'Est canadien (l'Ontario et le Nouveau-Brunswick).

Relativement à la deuxième dimension, le plus grand manque sur le plan des recherches se situe dans le domaine de la formation initiale des enseignants (voir le 3^e défi). À part quelques recherches examinant les perceptions et les pratiques de différents acteurs en milieu universitaire, nous n'avons trouvé aucune recherche examinant spécifiquement l'impact de programmes de formation initiale adaptés aux besoins des enseignants dans ce contexte. Des recherches sont aussi nécessaires en matière de développement des compétences linguistiques en français des futurs enseignants qui, comme l'ont noté plusieurs chercheurs (Cammarata, Cavanagh, & d'Entremont, 2014), constitue un défi de taille pour les programmes de formation en raison de l'hétérogénéité des compétences des étudiants à leur entrée. Si plusieurs initiatives sont mises en place dans les universités pour soutenir le développement langagier des futurs enseignants, il existe toutefois très peu de modèles d'enseignement du français en contexte universitaire adaptés aux besoins spécifiques de la clientèle et encore moins de recherches sur ces modèles pour en vérifier l'efficacité (Cazabon, 2005). Enfin, il est important de souligner que nous n'avons trouvé aucun appel à la recherche sur les formateurs eux-mêmes (par ex., sur leur croyances, attitudes, perceptions, expériences vécues), ce qui renforce notre argument à savoir que cette dimension thématique semble avoir été ignorée jusqu'à ce jour et que cette tendance est toujours actuelle.

Conclusion

Notre analyse des travaux théoriques et empiriques liés à l'enseignement en MFM, couvrant les recherches effectuées au cours des dix dernières années, nous a permis de dégager trois défis majeurs liés à la mission de l'école, aux pédagogies appropriées pour ce contexte et à la formation des enseignants futurs ou en exercice. Pour ce qui est de la mission, au vu d'une hétérogénéité linguistique et culturelle croissante de la clientèle scolaire, celle-ci doit être repensée, en visant non plus la transmission d'une culture et d'une identité uniques, mais plutôt la création de conditions favorables susceptibles de motiver l'élève à construire sa propre identité et à s'engager dans la communauté

francophone pour contribuer à son épanouissement. Une telle mission renouvelée confère à l'enseignant trois nouveaux rôles : entraîneur à la prise de décisions indépendantes, agent conscientisant des enjeux liés à la situation minoritaire, et passeur culturel dans une perspective d'ouverture à la diversité. Relativement aux pédagogies adaptées, celles-ci concernent principalement le développement et la validation d'interventions pédagogiques visant à accroître conjointement les habiletés langagières des apprenants et leur sentiment d'appartenance dans une perspective de valorisation de leur langue et de leur culture d'origine. Quant à la formation, elle devrait permettre aux enseignants d'acquérir un ensemble de connaissances et de compétences pour qu'ils soient en mesure de relever le défi de la mission renouvelée, d'assumer les nouveaux rôles qui découlent de cette mission et de mettre en œuvre des stratégies pédagogiques adaptées, plus particulièrement dans le domaine de l'enseignement du français.

L'analyse nous a également permis de relever certaines lacunes en ce qui concerne la recherche en MFM. De façon générale, nous avons été surpris de constater que la plus grande lacune se situe dans le domaine de la formation initiale des futurs enseignants qui pourtant s'avère être le « vecteur de transformation des cultures éducatives et professionnelles » (Forget et Sabatier, 2014, p. 125). Encore plus surprenant pour nous a été la prise de conscience d'une absence totale de recherche sur les formateurs eux-mêmes, leurs expériences vécues, leurs croyances, leurs attitudes face aux nouvelles théories et politiques qui sont au cœur du travail éducatif dans le contexte ciblé par notre analyse. Sachant que les formateurs jouent un rôle clé dans la promotion des changements de cultures éducatives futurs et que la qualité de la formation offerte par les programmes de formation dépend principalement de leur capacité à se renouveler constamment afin de pouvoir s'adapter aux besoins changeants de milieux éducatifs en constante évolution, il nous semble logique, sinon nécessaire, de les considérer comme une variable essentielle à inclure dans de futures recherches ayant trait aux défis liés au contexte éducatif de l'école MFM.

Remerciements

Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Numéro de subvention : 410-98-0669.

Les auteurs remercient Milane Pridmore-Franz pour le travail remarquable qu'elle a effectué en tant qu'assistante de recherche.

Références

- Allard, R., Landry, R., & Deveau, K. (2009). Le comportement ethnolangagier engagé d'élèves d'écoles francophones en milieu minoritaire. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair & L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 75–98). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Association canadienne d'éducation de langue française. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec, QC: ACELF. Repéré à : http://www.acelf.ca/c/fichiers/ACELF_Cadre-orientation.pdf
- Bajard, T. (2009). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Frenquêtes, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à : <http://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/ARTICLE-douance-Thora%20Bajard.pdf>
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Berger, M.-J. (2007). Interventions pédagogiques favorisant l'apprentissage de la lecture en contexte d'actualisation linguistique. Dans Dionne, A. M. & M. J. Berger (dir.), *Les littératies : perspectives linguistiques, familiale et culturelle* (pp. 187–207). Ottawa, ON: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 509–526.
- Blain, S., & Cavanagh, M. (2015). Enseignement explicite des stratégies de planification et ses effets sur la cohérence textuelle : résultats d'une recherche menée avec des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta. *Language and Literacy*, 16, 2.
- Blain, S., & Lowe, A. (2009). Vécu autonomisant en apprentissage de l'oral en milieu minoritaire francophone. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair, & L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 55–74). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2009). Défis de francisation, de scolarisation et de socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone. Dans Y. Bouchamma, K.

- Marchand, & M. Muckler (dir.), *L'intervention interculturelle en milieu scolaire* (pp. 17–61). Lévis, QC: Les Éditions de la Francophonie.
- Boudreau, A., & Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25(1-2), 3–32.
- Boudreau, R. (2011). *Technologie et construction identitaire*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Boudreau, R., Dallaire, C., & Deveau, K. (2009). *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire : synthèse de l'enquête*. Ottawa, ON : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Brogden, M.-L. (2009). François, f / Fransask-qui ? Franco-quoi ? : constructions identitaires d'un enseignant en formation en situation linguistique minoritaire. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 66(1), 73–99.
- Cammarata, L., Cavanagh, M., & d'Entremont, Y. (2014). La restructuration du programme en éducation au Campus Saint-Jean de l'Université de l'Alberta et l'importance du rôle des leaders du milieu académique. Dans S. E. Elliott-Johns (dir.), *Leadership for change in teacher education: Voices of Canadian Deans of Education* (pp. 19–24). Rotterdam, the Netherlands: Sense Publisher.
- Cavanagh, M., & Langevin, R. (2010). The quality of French minority students' fictional texts: A study on the influence of a preferential cognitive style and writing strategy scaffolding. *Language, Culture and Curriculum*, 23, 71–87.
- Cavanagh, M. (2006). Validation d'un programme d'intervention pour la cohérence des écrits argumentatifs au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32, 159–182.
- Cavanagh, M. (2008). Vers un programme d'intervention pour aider les élèves francophones de 9-10 ans en milieu minoritaire à rédiger un récit cohérent. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 3(1), 1–14.
- Cavanagh, M. (2012a). Intervenir sur les stratégies d'écriture pour amener les élèves à rédiger un texte explicatif cohérent. *Caractères*, 43, 5–17.

- Cavanagh, M. (2012b). *Effets d'une intervention axée sur les stratégies d'écriture sur la capacité d'élèves franco-canadiens à rédiger un texte explicatif comparaison cohérent*. Acte de la 17e Conférence européenne sur la Lecture, Mons, Belgique.
- Cavanagh, M. (2014). Séquence didactique axée sur les stratégies et amélioration d'un texte explicatif de comparaison chez des élèves canadiens en milieu minoritaire. *Pratiques*, 161–162. Repéré à : <http://pratiques.revues.org/>
- Cazabon, B. (1993). De la mission culturelle de l'école et de la pédagogie du français langue maternelle. *Canadian Ethnic Studies*, 25(2), 52–64.
- Cazabon, B. (2005). De la recherche en didactique et pédagogie du/en français en milieu francophone minoritaire au Canada. Dans *Pour un enseignement réussi du français langue maternelle: fondements et pratiques en didactique du français* (pp. 133–147). Sudbury, ON : Prise de parole.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Toronto, ON : Gouvernement du Canada, CMEC. Repéré à : <http://204.225.6.243/else/francisation/francisation.fr.pdf>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2012). *Document de fondement pour une approche culturelle de l'enseignement. Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Toronto, ON : Gouvernement du Canada, CMEC.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2013). *Parlons d'excellence : compétences linguistiques pour un enseignement efficace*. Toronto, ON : Gouvernement du Canada, CMEC.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). (2014). PPCE de 2013: *Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture*. Toronto, ON : Gouvernement du Canada, CMEC.
- Cormier, M., & Lowe, A. (2010). *Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation* (Rapport de recherche). Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).
- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Document commandé par la fédération canadienne des enseignants et des

- enseignantes pour l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).
- Cormier, M. (2010). Quand des élèves adolescents de milieux minoritaires ont l'occasion d'écouter des chansons francophones. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 163–187.
- Cormier, M. (2013). *La francisation dans un contexte de revitalisation langagière. Frenquête*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à: <https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/FRENQUETES-10-2013-Francisation-revitalisation-langagiere-Article-integral.pdf>
- Cormier, M., Pruneau, D., & Rivard, L. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343–363.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82–95.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- Deveau, K., Allard, R., & Landry, R. (2008). Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert, & L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (pp. 73–120). Montréal, QC : Les Éditions Fides.
- Dionne, L., & Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 232.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25–43.
- Duchesne, C., & Gagnon, N. (2014). Des stratégies pour le développement et le maintien du sentiment d'efficacité personnelle en tant que formateurs

- d'adultes. *Savoirs*, 34, 71–84. Repéré à : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SAVO_034_0071
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95–115.
- Farmer, D. (2008). « Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda » : les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire/“My mother is from Russia, my father is from Rwanda” : The relationship between immigrant families and the school system in francophone minority communities [Special issue]. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Spring, 113–115.
- Faucher, P. (1999). Les droits linguistiques au Canada. Dans J.-Y. Thériault (dir.), *Francophonie minoritaire au Canada : l'état des lieux* (pp. 307–324). Moncton, NB : Éditions d'Acadie.
- Fédération canadienne des enseignants et des enseignantes (FCE). (2009). *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire* (synthèse de l'enquête de l'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques). Document préparé par C. Dallaire & Deveau, K. Moncton, NB : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques & FCE.
- Forget, M.-H., & Sabatier, C. (2014). Contextes et enseignement du et en français au Canada. Dans J. F. Pietro & M. Rispail (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme* (pp. 113–125). Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Freiré, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*. Paris, France : Maspero.
- Gauvin, L. (2010). La construction langagière, identitaire & culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1–2), 87–127.
- Gérin-Lajoie, D., & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43.

- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu scolaire francophone minoritaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(2), 356–378.
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école et la construction identitaire des élèves. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire – considérations théoriques pour une pratique éclairée* (pp. 307–321). Winnipeg, MB: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gilbert, A., Letouzé, S., Thériault, J.-Y., & Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Ottawa, ON : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM) pour la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à : <http://www.ctf-fce.ca/Research-Library/Lesd%C3%A9fisdeenseignementRapportfinalfran%C3%A7ais.pdf>
- Gratton, L., Boudreau, R., & Chiasson, M. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone : Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignant en milieu minoritaire : Synthèse de l'enquête*. Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.
- Hattie, J. A. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Council of Educational Research, University of Auckland, Auckland, New Zealand.
- Hattie, J. A. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Jacquet, M., & Dagenais, D. (2010). Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(3), 511–534.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25–45.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C., & Masinda, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en*

- Colombie-Britannique*. Vancouver, BC: Research on Immigration and Integration in the Metropolis, Working Paper Series.
- Kamano, L. (2014). *Recension d'écrits : Intégration des élèves nouveaux arrivants dans les écoles francophones du sud-est du Nouveau-Brunswick*. Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal, QC : CRP.
- Labelle, J., Freiman, V., & Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62–84.
- Landry, R. (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : là où le nombre le justifie*. Moncton, NB: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2010). École et autonomie culturelle : enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire. *Nouvelles perspectives canadiennes*. Rapport de recherche, Gatineau, Patrimoine Canada, et Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, coll.
- Landry, R., Allard, R., Deveau, K., & Bourgeois, N. (2005). Autodétermination du comportement langagier en milieu minoritaire : un modèle conceptuel. *Francophonies d'Amérique*, 20, 63–78.
- Leclerc, M., & Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et francophonie*, 41(2), 1–9.
- Levasseur, C. (2012). « Moi, j'suis pas francophone ! » Paroles d'élèves de francisation à Vancouver. *Québec français*, 167, 55–57.
- Lowe, A. (2004). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophonies d'Amérique*, 18, 5–19.
- Matteau, M. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire*. Québec, QC : Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).

- Moldoveau, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, 21, 151–170.
- Moore, D., & Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32–65.
- Moreau, A. C., Leclerc, M., & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, 41(2), 35–61.
- Moreau, A. C., Stanké, B., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2014). Des enseignants en milieu minoritaire francophone améliorent leur enseignement pour la réussite en littératie. *Language and Literacy*, 16(2), 90–108.
- Mulatris, P., & Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45–46, 331–352.
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39–54.
- Prasad, P. (2012). Multiple minorities or culturally and linguistically diverse (CLD) plurilingual learners? Re-envisioning Allophone immigrant children and their inclusion in French-language schools in Ontario. *The Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, 68(2), 190–215.
- Pruneau, D., & Langis, J. (2002). L'enseignement des sciences en milieu minoritaire : Défis et possibilités. Dans R. Allard (dir.), *Actes du Colloque pancanadien sur la recherche en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspective*. Repéré a : <http://www8.umoncton.ca/littoral-vie/articles/Article%20%C3%89d%5B1%5D.%20et%20francophonie02.pdf>

- Rivard, L. P., & Levesque, A. (2011). Three francophone teachers' use of language-based activities in science classrooms. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 67(3), 323–350.
- Statistique Canada. (2012). *Langue-faits saillants en tableaux, recensement 2011*. Consulté le 30 septembre 2015 dans le site Statistique Canada : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/hlt-fst/lang/index-fra.cfm?Lang=F>
- Tardif, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances des enseignants. *Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 787–799.
- Théberge, M., & Chaîné, F. (2015). Drama as humankind learning. In M. R. Carter, M. Prendergast, & G. Belliveau (Eds.), *Drama, theatre and performance education in Canada: Classroom and community contexts* (pp. 30–36). Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education/Canadian Society for the Study of Education. Retrieved from: https://www.academia.edu/12784839/Drama_Theatre_and_Performance_Education_in_Canada_Classroom_and_Community_Contexts
- Théberge, M. (2006). Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien. *Éducation et francophonie*, 24(1), 133–148.
- Théberge, M. (2007). Construction identitaire en éducation artistique : l'enseignante et l'enseignant comme passeurs culturels. Dans Y. Herry & C. Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp. 24–31). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wang M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 32(1), 7–44.